



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JUPIRACI MARIA FARIAS MACIEL**

**A INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO  
TEÓRICO SOBRE A “EDUCAÇÃO PARA TODOS”**

**RECIFE**

**2015**

**JUPIRACI MARIA FARIAS MACIEL**

**A INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO  
TEÓRICO SOBRE A “EDUCAÇÃO PARA TODOS”**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima.

**RECIFE**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**A INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO  
TEÓRICO SOBRE A “EDUCAÇÃO PARA TODOS”**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

---

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim

(Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia)

Data da Defesa: 22 de dezembro de 2015

Horário: 13 horas

Local: 6 - B - UFRPE

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima (Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim (Examinadora Interna)

---

Profa. Dra. Fabiana Wanderley de Souza Moreira (Examinadora Externa)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia a todas as pessoas que me apoiaram durante o processo de construção deste trabalho e me ajudaram a vencer esta etapa desafiadora da minha formação, em especial aos meus pais e ao meu filho que foram compreensivos nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

Dedico a toda minha família que sempre esteve presente e disposta a me oferecer apoio em todos os momentos da minha vida, confiando em mim e acreditando nos meus ideais.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus em primeiro lugar, porque sem a fé na Sua promessa não seria possível eu galgar esse degrau tão importante em minha vida.

Agradeço também a cada professor e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia que me inspiraram e contribuíram para a minha formação profissional no campo da Educação, em especial a professora Anna Paula de Avelar Brito Lima, minha orientadora.

## SUMÁRIO

### RESUMO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	12
3. METODOLOGIA.....	18
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	19
5. UM OLHAR PARA OS VALORES INCLUSIVOS.....	27
6. O CONCEITO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	33
REFERÊNCIAS.....	37

## **RESUMO**

Esta monografia é resultado de uma pesquisa teórica que buscou defender a inclusão escolar para além das deficiências, numa perspectiva de educação para todos, a partir da investigação do conceito de inclusão presente na literatura especializada e nos documentos legais que regem a Educação e a sociedade, de modo a compreender como a inclusão para além das deficiências é percebida, em particular, em nosso contexto socioeducacional. Compuseram o *corpus* deste trabalho 36 estudos, que foram analisados e categorizados conforme a abordagem do conceito de inclusão que propuseram, a temática principal abordada e o contexto de produção. Além destes, analisamos 11 estudos que apresentaram a ideia de inclusão referentes a grupos específicos que comumente não fazem parte do debate da inclusão. Os resultados da pesquisa revelaram uma confusão e variedade de conceitos e ideias sobre inclusão no campo educacional. Assim como, nos revelou a dificuldade de eleger um conceito de inclusão que sirva como base filosófica norteadora da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Através desta pesquisa, podemos compreender que o conceito de inclusão na perspectiva da educação para todos segue em processo de construção, porém está ligado à participação democrática de todos e todas na escola e na sociedade.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Educação para Todos.

## **ABSTRACT**

This study is the result of a theoretical research that sought to defend the school inclusion, it beyond the deficiencies in a view to education for all. It is from the research of the concept of including this in the literature and in legal documents that govern education and society, in order to understand how the inclusion is beyond the deficiencies perceived in particular on our social and educational context. The corpus of this paper was composed by 36 studies were analyzed and categorized according to the concept of inclusion that proposed approach, the main theme addressed and the production context. In addition, we analyzed 11 studies that presented the idea of inclusion relating to specific groups that usually are not part of the inclusion debate. The survey results revealed a confusion and variety of concepts and ideas for inclusion in the educational field. As revealed in the difficulty of electing a concept of inclusion to serve as guiding philosophical basis of building a truly inclusive school. Through this research, we can understand that the concept of inclusion in the perspective of education for all goes under construction, but it linked to the democratic participation of all people in school and in society.

**Keywords:** Inclusion. Education for All.

## **RESUMEN**

Esta tesis es el resultado de una investigación teórica que trató de defender la inclusión escolar más allá de las deficiencias en el fin de la educación para todos, desde la investigación del concepto de inclusión esto en la literatura y en los documentos legales que rigen la educación y la sociedad, con el fin de entender ¿cómo la inclusión más allá de las deficiencias es percibida?, en particular, en nuestro contexto social y educativo. En este trabajo se analizaron y clasificaron 36 estudios de acuerdo con el concepto de inclusión que propone el enfoque, el tema principal abordado y el contexto de producción. Además, se analizaron 11 estudios que presentaron la idea de inclusión relativa a grupos específicos que normalmente no forman parte del debate la inclusión. Los resultados de la investigación revelaron una confusión y variedad de conceptos e ideas para su inclusión en el campo educativo. Además lo reveló la dificultad de elegir a un concepto de inclusión para servir como la guía filosófica de la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva. A través de esta investigación podemos entender que el concepto de inclusión en la perspectiva de la educación para todos va en construcción, pero está vinculado a la participación democrática de todas las personas en la escuela y en la sociedad.

**Palabras clave:** Inclusión. Educación para Todos.



## 1. INTRODUÇÃO

O tema inclusão tem estado presente nas discussões sobre educação já há algumas décadas e é crescente o número de trabalhos nesse campo. No âmbito dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, de maneira geral, a preocupação com a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência tem se materializado, inclusive, no currículo, fazendo com que desde a graduação o estudante de licenciatura já traga na bagagem conhecimentos e reflexões sobre essa questão. Mas quando se fala em inclusão, precisamos entender que ela não diz respeito apenas às pessoas com deficiência. Num mundo de fortes desigualdades sociais, muitos outros grupos precisam ser incluídos para que, de fato, possamos construir uma sociedade justa, humana e igualitária.

Nesse sentido, esse estudo buscou defender a inclusão escolar para além das deficiências, numa perspectiva de educação para todos, a partir da investigação do conceito de inclusão presente na literatura especializada e nos documentos que regem a Educação e a sociedade. Essa busca visou compreender o porquê da concepção de educação inclusiva estar associada diretamente à inclusão de deficientes no ensino regular, e porque permanece o discurso de que a escola não está preparada para atendê-los. Como questões adicionais, perguntamo-nos: como a literatura específica, no Brasil, trata a questão da inclusão? De que inclusão os artigos e trabalhos acadêmicos e científicos falam?

Assim, esse estudo eminentemente teórico, visa mapear a concepção de inclusão defendida pela comunidade científica, particularmente no Brasil, bem como pelos dispositivos legais, de modo a compreender como a inclusão para além das deficiências é percebida, em particular, em nosso contexto socioeducacional.

O convite à discussão em torno de uma educação para todos é encontrado desde os escritos de Comenius, no século XVII, quando ele apresenta o Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos (COMENIUS, 1657), com orientações metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem que contemple todo ser de natureza humana, considerando a observação das leis próprias da natureza e com o objetivo de elevar a alma humana através da instrução. Mesmo após uma análise sucinta da obra, é possível perceber que para além da orientação sobre didática se encontra a preocupação com a necessidade de atingir a todos, numa determinada etapa de suas vidas. De algum modo, esse preceito vem sendo reafirmado até os dias atuais, através de documentos que preconizam educação como um direito fundamental e universal.

Diante disso, entendemos que não se pode considerar a existência de algum sujeito privado desse direito. Também seria incompreensível que os sujeitos, tendo esse direito garantido, viessem a exercê-lo com níveis diferentes de qualidade. A questão que pode ser posta é: por que persiste a privação desse direito para muitos? E, adicionalmente, por que tais direitos não são exercidos por todos da mesma forma?

Dessa forma, parece que se constitui uma missão impossível alguém dominar a arte de ensinar tudo a todos. Ao considerar que ensinar “tudo” abrange uma infinidade de conhecimentos e habilidades que se fazem mais ou menos necessárias e importantes em diferentes contextos. Ao passo que ensinar a “todos” pressupõe atender uma infinidade de sujeitos com suas especificidades, diferenças e contextos distintos.

Se essa missão parece impossível, isso pode ser uma explicação (mas, não uma justificativa) para a existência de sujeitos privados do direito a educação de qualidade ou mesmo privado do direito à educação, ou seja excluído desse “todos” mencionado.

Assim, sendo a educação um direito fundamental, isso significa que todos têm esse direito. E com isso, repensar a educação através de um novo paradigma da inclusão, na perspectiva da educação para todos.

Nessa direção, diversos autores têm debatido o conceito de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva (BOOTH y AINSCOW, 2000; FÁVERO et al, 2009; MANTOAN, 2006; SKLIAR, 2006 e outros). Várias declarações e documentos oficiais reafirmam a necessidade de uma educação para todos, orientam sobre a educação num contexto da diversidade e preconizam a igualdade de oportunidade. Nessa mesma direção, diferentes movimentos sociais têm impulsionado o debate em torno das especificidades e direitos dos diversos grupos sociais considerados minorias na sociedade, que lutam pela inclusão social e educativa.

Com isso se percebe que o paradigma da inclusão, longe de ser superado, é considerado o paradigma do século 21 (SASSAKI, 2005), e merece continuar a ser defendido e investigado. Tendo em vista a gama de especificidades dos sujeitos que compõem o “todos” supracitado, essa investigação sugere um olhar para além das deficiências e das dificuldades de aprendizagem.

Considerando essa necessidade, propomo-nos a aprofundar a compreensão do conceito de inclusão e as representações elaboradas sobre esse paradigma, a partir do marco teórico e de produções acadêmicas disponíveis para consulta.

Vale ressaltar que a educação para todos é um direito constitucional e as instituições de ensino devem se nortear pelos princípios de “igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola e da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL,1988, Art. 206, incisos I e II). Consideramos todas essas questões, entendemos que o sistema de ensino, os professores e professoras, bem como todos os profissionais envolvidos com educação, precisam estar preparados para a diversidade de alunos que deverão receber nas escolas e atendê-los de forma igualitária. Esses profissionais não são os únicos responsáveis pela promoção da inclusão na escola regular, mas através da intervenção pedagógica e da ação educativa num sentido amplo, são fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e promoção de uma educação baseada em valores inclusivos.

Segundo Mantoan (2005), inclusão implica na capacidade de olhar para o outro de forma empática, reconhecendo suas diferenças, compartilhando e acolhendo a todos sem exceção. Assim, espera-se que a escola inclusiva esteja preparada para oferecer uma educação para todos, sem exceção e de forma igualitária, através de estrutura física adequada, profissionais da educação capacitados e um projeto pedagógico democrático. Desse modo, ela pode promover a inclusão escolar e uma educação inclusiva.

Ainscow (AINSCOW apud FÁVERO et al, 2009) analisou diferentes tendências internacionais de pensamentos referentes à área de inclusão e sugeriu cinco formas de conceituá-la. São elas: 1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial, 2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares, 3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; 4. Inclusão como forma de promover escola para todos; e 5. Inclusão como Educação para Todos.

Diante dessa diversidade conceitual, é possível vislumbrar o surgimento de um conflito paradigmático que exige que nos debruçemos sobre o entendimento do que é inclusão. Esse trabalho se justifica pela necessidade de compreender o conceito de inclusão, para ampliá-lo em direção a inclusão de todos os sujeitos excluídos do discurso, do debate e das práticas de inclusão realizadas no contexto educacional.

Para isso é necessário identificar os documentos legais e a produção teórica e de pesquisa encontrada na literatura, que discutam o conceito de inclusão no contexto escolar. Em seguida, estabeleceremos uma organização desses dados, em termos quantitativos, de modo que possamos ter um panorama dos estudos relacionados ao tema da inclusão - pesquisas teóricas, relatos de experiências e de investigações das concepções e práticas de professores e profissionais de educação – que contemplem grupos mais amplos (por exemplo, minorias sociais) do que aqueles que são mais comumente considerados na literatura, que são as pessoas com alguma deficiência.

## 2. O PARADIGMA DA INCLUSÃO

### 2.1. Marcos históricos e documentais

Sasaki (2005) apresenta a inclusão como o “paradigma do século 21” e destaca que a inclusão é um processo mundial irreversível, que exige das escolas diversas medidas de acessibilidade para os alunos a serem incluídos. Lourenço (2010, p 9) corrobora com essa proposição, refletindo que *“o movimento pela educação inclusiva ocorre em um contexto de debates internacionais bem mais amplo: o dos movimentos de defesa dos direitos humanos”*.

Para compreender o paradigma da inclusão entendemos que se faz necessário desenvolver um breve histórico dos principais documentos internacionais que marcam e orientam as políticas públicas de educação de vários países, inclusive do Brasil.

Lourenço (2010) faz um mapeamento histórico dos diversos eventos e documentos internacionais e do Brasil, relacionados ao debate da inclusão. Entre os direitos ideais a serem atingidos, expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, podemos destacar que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, art. II )

O documento dispõe, também, que *“toda pessoa tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”* (ONU, 1948, art. XXVI).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe à luz um debate internacional relacionado à educação para todos, reafirmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, evento da UNESCO, em 1990. Dentre os objetivos elaborados desse encontro, destacamos a universalização da educação básica, de qualidade e equitativa. A Declaração estabelecida na Tailândia também trouxe como um objetivo a ser alcançado, a garantia de igualdade de acesso àqueles que apresentam alguma deficiência, além de garantir que os grupos excluídos não sofram discriminação no acesso à escola. Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, expressa o compromisso da universalização da educação básica e compreende que:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 3)

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, discutiu uma especificidade da educação para todos: a educação de pessoas com deficiências, então denominadas pessoas com necessidades especiais. Nesse contexto foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Essa Declaração possibilitou o estabelecimento de um amplo debate sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e sobre as especificidades de aprendizagem de cada criança. Esse novo debate, pode ser interpretado como fruto de movimentos sociais, que também fortaleceu o próprio movimento e norteou diversas ações sociais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Passados 10 anos da Conferência da Tailândia, governos internacionais se reuniram em Dakar, no Senegal. Nessa reunião, avaliaram que muitos objetivos declarados no encontro de 1990 não foram alcançados e criaram o Marco de Ação de Dakar. O novo documento internacional estabeleceu metas com um calendário a ser cumprido, no qual os governos se comprometeram, entre outros, a assegurar o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de qualidade para todas as crianças até 2015, mesmo ano estabelecido para eliminar a desigualdade de gênero no âmbito educacional e alcançar melhorias na alfabetização de adultos a níveis equivalentes a cinquenta por cento.

Lourenço (2010), dez anos após o encontro de Dakar, destacou a importância dos movimentos sociais na construção dos documentos internacionais mencionados, apontando que:

Movimentos sociais em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais, do combate ao preconceito racial e a todas as outras formas de

discriminação foram organizadas enquanto esses encontros aconteciam. Demandas apresentadas por diversos desses movimentos foram incorporadas aos planos de ação e metas propostos pela UNESCO, e as lideranças desses movimentos vêm acompanhando de perto a implementação desses planos e metas. (LOURENÇO, 2010, p.22).

A ação dos movimentos sociais, também presente no debate nacional brasileiro, contribuiu para que os ideais da educação para todos fossem incorporados aos documentos legais do país.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

A CF/88 (BRASIL, 1988) também estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, aprovada em 1996, reforçou os ideais da educação para todos, presentes na Constituição Federal de 1988, expressando os princípios e os fins da educação, entre eles a igualdade para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, enfatizando que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo.

A LDBEN (BRASIL, 1996) propõe a organização dos níveis da educação básica (educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) e superior, além das modalidades de educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Esses níveis e modalidades como forma de garantir o acesso de todos à educação propõem que:

**Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

[...]

**Art. 39º.** A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

[...]

**Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, art. 37, 39 e 58)

Destacamos que o documento prevê o acesso à educação, inclusive através do ensino à distância. A LDBEN (BRASIL, 1996) determina, ainda, as diretrizes em prol da universalização da educação no Brasil e estabelece um prazo para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2001 e definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, além do diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Nesse sentido, destacamos que, em síntese, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 6)

Alguns anos depois, em 2006 foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), destacando dentre seus objetivos gerais “*ênfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática*” (BRASIL, 2007, p.26). Tendo em vista que:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p.11)

Aponta, ainda, que:

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias. (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim, os documentos legais que orientam a educação no Brasil reafirmam a educação como um direito subjetivo e estabelecem as diretrizes, objetivos e metas para o efetivo cumprimento desse direito para todos, incluindo nesse todos os grupos e pessoas excluídas ou discriminadas ao longo da história da educação no Brasil. Nesse sentido, uma série de ações apontavam na direção de uma reestruturação do sistema de ensino baseando-se em novos paradigmas.

## 2.2. Definições de inclusão

Concordando com Sasaki (2005), consideramos nesse trabalho a inclusão como o paradigma de grande importância no atual contexto educacional e a compreensão mais aprofundada do conceito ou dos conceitos de inclusão se faz necessária para tornar realidade a educação para todos e/ou para compreender a realidade da inclusão e educação inclusiva nas escolas regulares brasileiras.

De maneira a contribuir para esse debate, Booth e Ainscow (2011, p.20) ressaltam que *“é comum pensar-se em inclusão como algo relacionado à participação de crianças que têm deficiências ou das classificadas como ‘portadoras de necessidades educacionais especiais’.* Tal visão, para nós, é problemática”.

Relacionar a inclusão à deficiência ou à pessoa com necessidades especiais é uma das tipologias classificadas por Ainscow (2009). Esse conceito de inclusão, além de vincular e limitar a inclusão a um grupo específico de indivíduos, também pode associar-se a uma visão de deficiência segundo um modelo médico, que naturaliza as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência como uma consequência inerente a sua condição e características biológicas individuais.

Outra maneira de ver a deficiência é segundo um modelo social que considera a deficiência como fruto das interações entre os corpos e o ambiente social e físico. A esse respeito, Booth e Ainscow (2011, p.43) refletem que: *“Frequentemente, as deficiências são criadas inteiramente dentro do ambiente na forma de atitudes e práticas discriminatórias e a não remoção dos obstáculos ao acesso e participação”.*



A inclusão como resposta às exclusões disciplinares estabelece os estudantes que apresentam desvio de comportamento como os sujeitos passíveis de inclusão, inclusive aqueles categorizados com dificuldades emocionais e comportamentais. Nesses casos, é importante fazer a contextualização considerando que *“a exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola”* (BOOTH, 1996 in AINSCOW; UNESCO, 2009, p.16).

Uma perspectiva mais ampla que associa a inclusão educacional à inclusão social é a inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão. No contexto educacional, a inclusão se refere a grupos e indivíduos cujo acesso às escolas esteja sob ameaça, devido a uma condição social de vulnerabilidade. São exemplos de sujeitos que correm risco de exclusão as meninas que engravidam em idade escolar, crianças sob cuidados de autoridades públicas, ciganos/viajantes, entre outros (UNESCO, 2009).

Inclusão como forma de promover escola para todos é uma perspectiva que se refere ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela. A ideia de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada necessita um movimento de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. (UNESCO, 2009).

A inclusão com base no movimento Educação para Todos, que foi criado nos anos 1990, em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo (UNESCO, 2009). Esse movimento teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien em 1990, em que um dos principais compromissos assumidos na ocasião diz respeito ao objetivo de universalizar a educação básica, de qualidade e equitativa. Ao passo que, o Marco de Ação de Dakar estabeleceu metas a serem cumpridas até o ano de 2015 com o compromisso dos governos de assegurar o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de qualidade para todas as crianças, além de eliminar as desigualdades de gênero no âmbito educacional e melhorar a alfabetização de adultos.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho partiu de uma inquietação por compreender o conceito de inclusão. Na fase exploratória, as observações não sistematizadas durante as visitas realizadas em uma escola regular do Recife, por ocasião das aulas de PEPE, instigaram algumas reflexões e perguntas como: se a concepção de igualdade de direitos de acesso à educação está garantida na Carta Magna do país, entende-se que as escolas deveriam ser inclusivas e para todos. E por que não o são? Por que os discursos dos professores observados não sistematicamente vinculavam a inclusão à presença apenas de alunos deficientes na escola, sem entender que existem outras categorias de alunos, não deficientes, que também necessitam de inclusão?

Segundo Deslandes, a fase exploratória de uma pesquisa é um momento de grande importância onde uma de suas etapas é a construção do projeto de pesquisa. (DESLANDES apud MINAYO, 1994). Considerando a importância dessa fase da pesquisa, alguns esforços foram necessários para embasar este trabalho, através de pesquisa bibliográfica e documental. Além de observações e conversas não sistemáticas realizadas no campo com professores e gestores de uma escola regular da rede pública de Recife, propiciaram a aproximação com o objeto a ser investigado. Essas observações e conversas suscitaram o interesse de ampliar e aprofundar o estudo teórico sobre o tema da inclusão para além das deficiências, na busca de compreender o conceito de inclusão e os desdobramentos da educação inclusiva numa perspectiva da educação para todos.

A pesquisa bibliográfica, fundamental para qualquer tipo de pesquisa, segundo Cruz Neto (apud Minayo, 1994) permite-nos articular conceitos e sistematizar o conhecimento produzido. A pesquisa documental, por sua vez, permite contextualizar o objeto de pesquisa com base em documentos legais a nível internacional e nacional, além de documentos elaborados como diretrizes do próprio espaço selecionado para a pesquisa empírica.

As observações não sistemáticas no campo despertaram outros questionamentos, complementares às que levantamos anteriormente: Por que a concepção de inclusão é associada diretamente a inclusão de deficientes no ensino regular e por que permanece o discurso de que a escola não está preparada para atendê-los?

A continuidade das observações, conversas também não sistemáticas e consulta no Projeto Político Pedagógico da escola observada, permitiram-nos a elaboração de

uma hipótese norteadora da nossa investigação: a concepção de inclusão é, geralmente, orientada para a inclusão de alunos com deficiências e/ou sérios problemas de aprendizagem, e isso parece ser um elemento obstaculizador para o desenvolvimento da concepção de uma escola inclusiva para todos, ou seja, para outros grupos sociais em situação de exclusão.

Assim o objetivo dessa pesquisa é investigar, através de pesquisa teórica, qual o conceito da inclusão vigente na literatura especializada, bem como nos documentos reguladores da educação e da sociedade. Para tanto fez-se necessário estudar documentos e produção científica, através da leitura de livros, artigos, declarações, leis e planos que fundamentaram a pesquisa, no que diz respeito ao conceito de inclusão, educação inclusiva e das políticas públicas de inclusão escolar.

Esse estudo sistematizado fundamentou as análises de estudos relacionados ao tema que apresentaram resultados de pesquisas teóricas, relatos de experiências e de investigações das concepções e práticas de professores e profissionais de educação no âmbito da educação inclusiva e inclusão escolar, selecionados a partir de consulta na internet, usando conjuntos de palavras-chaves ou descritores para pesquisa no *google* acadêmico, tais como “inclusão, educação inclusiva, ensino regular, exclusão escolar, relatos de experiência, estudos de caso”, publicados entre 1998 e 2013 (intervalo de tempo delimitado a partir dos arquivos apresentados na primeira página de resultados das consultas na internet).

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram consultados 176 títulos (arquivos encontrados através do site de busca *google* acadêmico, considerando a primeira página de resultados), relacionados a estudos teóricos, relatos de experiências e resultados de pesquisas com professores e profissionais de educação.

Nas primeiras consultas foram usados descritores relacionados à inclusão de alunos na escola regular, tais como “inclusão, educação inclusiva, ensino regular, exclusão escolar, relatos de experiência, estudos de caso” entre outras. Nessa etapa foram levantados 134 títulos (arquivos).

Em uma segunda etapa de consultas foram usados descritores relacionados a contextos específicos de inclusão como “inclusão no ensino regular de crianças circenses, ciganos, imigrantes, quilombolas, indígenas, alunos em conflito com a lei

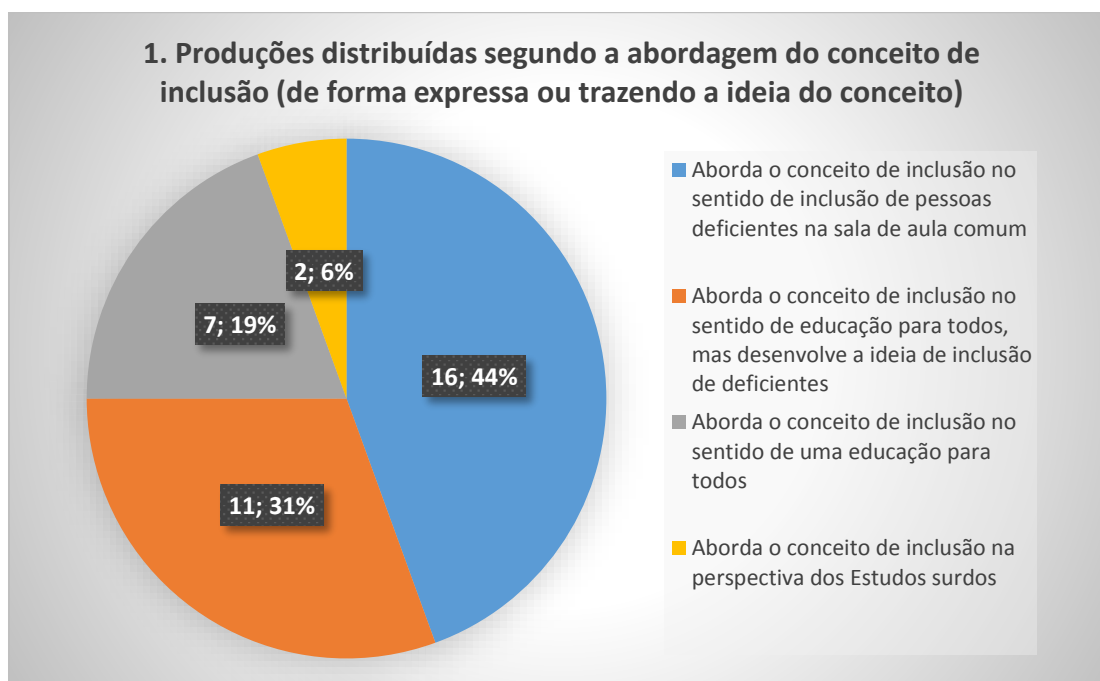
após cumprir medidas socioeducativas, *bullying*, relações de gênero e sexualidade na escola, crianças hospitalizadas, convalescentes, acidentadas, dificuldades de aprendizagem”. Nessas consultas foram levantadas 42 produções (arquivos).

As consultas realizadas na primeira etapa apresentaram produções em língua portuguesa, das quais 124 foram realizadas no Brasil, nove em Portugal e um nos Estados Unidos.

As produções brasileiras apresentaram estudos relacionados à área de Educação, Psicologia, Saúde e Direito. Alguns resultados se repetiram em diversas consultas e outros apresentaram resultados de investigações específicas em saúde, inclusão digital numa perspectiva socioeconômica, nas relações família-escola relacionada à discussão específica das relações de gênero, entre outras situações específicas.

Foram pré-selecionadas 50 produções relacionadas diretamente ao campo da educação e/ou dialogando com a educação, através dos títulos, palavras-chaves e/ou resumos. Dos escritos/estudos lidos, 36 deles compuseram o corpus preliminar deste trabalho. Foram analisados e categorizados conforme a abordagem do conceito de inclusão que propuseram em seus escritos, a temática principal e o contexto de produção.

O gráfico a seguir apresenta, em termos percentuais, os resultados encontrados.



De um total de 36 produções, 16 abordam a temática da inclusão no sentido de integração ou inclusão de pessoas deficientes nas escolas de ensino regular,

representando 44% das produções; enquanto 31% dos estudos trazem uma abordagem que considera o conceito de inclusão na perspectiva da educação para todos, porém desenvolvem os estudos em torno da inserção dos estudantes com deficiências nas salas de aula comum. Alguns trabalhos não usam especificamente os termos “deficientes”, porém o uso de descritores como “especiais” ou “portadores de necessidades especiais” oferecem o mesmo significado e conceito dentro das produções analisadas.

Deste total, 19% das produções abordam a inclusão desenvolvendo a ideia de uma educação para todos os sujeitos, independentemente de ser deficiente ou não. Alguns estudos apresentam, inclusive, a discussão conceitual entre inclusão/exclusão. Enquanto 6% abordam o conceito de inclusão na perspectiva dos Estudos Surdos.

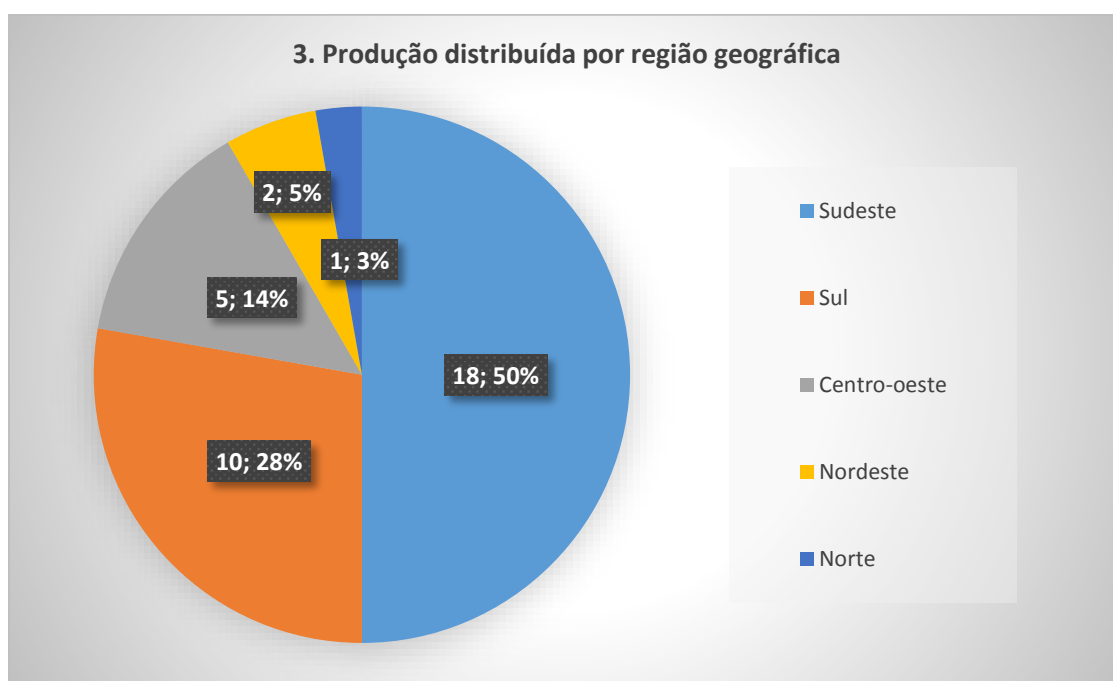
O gráfico a seguir apresenta a distribuição, em termos percentuais, da temática abordada nas produções encontradas.



Segundo a temática principal abordada, 42% das produções discutem a inclusão em termos conceituais, históricos e das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. Do total de arquivos, 25% dos estudos apresentam resultados relacionados à concepção e subjetividades de professores, gestores, equipe pedagógica, profissionais de educação, pais e alunos, no que se refere à inclusão, educação inclusiva e/ou à escola inclusiva. Vinte e cinco por cento (25%) dos estudos são relacionados à prática pedagógica, relatos de experiência de professores, gestores e equipe pedagógica no que se refere à inclusão, educação inclusiva e/ou escola inclusiva, recursos, multiprofissionais, além de metodologias e estratégias inclusivas, dificuldades e formação, estruturas e outros relatos relacionados às práticas no contexto de uma escola inclusiva.

Dos estudos investigados, 8% apresentam a discussão conceitual entre inclusão/exclusão, no contexto amplo da exclusão e inclusão social relacionada à exclusão e inclusão escolar.

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos artigos/estudos, por região, no Brasil.



Os estudos apontam que 50% da produção acadêmica referente à temática da inclusão se concentrou na Região Sudeste do país, mais especificamente no estado de São Paulo e uma discreta produção no RJ. Encontramos 28% de produções oriundas da

Região Sul, com uma produção mais efetiva do RS, seguido de SC e PR. A região Centro-Oeste apresentou 14% das produções e as regiões Nordeste e Norte participaram, respectivamente, com 5% e 3% da produção total.

Os trabalhos analisados foram realizados entre os anos de 1998 a 2013. O tempo de 15 anos de investigações na linha temática da inclusão implicou em diferentes abordagens do conceito de inclusão apresentados nas produções brasileiras entre pesquisadores que trabalhavam, em sua maioria, com a educação especial. Além de trabalhos produzidos majoritariamente nas regiões sudeste e sul do país, destacando a produção do estado de São Paulo, em que as discussões enfatizaram a inclusão de deficientes na escola regular.

Esses estudos analisados apresentam em linhas gerais uma variação conceitual em torno do termo inclusão. No entanto específica, em parte deles, uma categoria de sujeitos que são contemplados diretamente pela escola inclusiva, que são os estudantes oriundos da educação especial. Além disso, revelam que também no âmbito nacional existe a dificuldade de eleger um conceito de inclusão para servir como base filosófica norteadora da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva

A propósito, Sánchez sintetiza a evolução conceitual do termo inclusão, como segue:

Em síntese, poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino (SÁNCHEZ, 2005, p. 17)

Na defesa da inclusão como um movimento em direção à educação para todos, outra questão surge e urge dessas análises: onde se situa a inclusão pela cidadania dos outros diversos grupos excluídos historicamente?

Para responder essa questão, buscamos, em uma segunda etapa, fazer uma consulta de estudos referentes a educação de outros grupos que entendemos em situação de exclusão social, considerados como minorias que carregam um histórico de exclusão escolar.

As consultas realizadas na segunda etapa apresentaram 42 produções, das quais foram selecionados 11 estudos que atenderam ao critério de apresentar ideia referente

inclusão escolar seja no título, resumo ou nas palavras-chave, de maneira explícita ou implícita. A tabela abaixo, ilustra os grupos a que os estudos selecionados se referem:

Tabela 1: Populações e grupos destacados nos estudos

Estudos referentes a estudantes	Quantidade de produções
Ciganos	1
Circenses	1
Em medida socioeducativa ou em conflito com a lei	5
Em situações de <i>bullying</i>	1
Estrangeiros, imigrantes e descendentes	1
Indígenas	2

Dentre os 11 estudos selecionados na segunda etapa deste trabalho, 5 deles se referem a crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou em conflito com a lei equivalente a 46% das produções, seguindo com 2 estudos relacionados a etnias indígenas, o que equivale a 18 % dos estudos para cada grupo. Os estudos relacionados a crianças e adolescentes circenses, ciganos, migrantes e envolvendo situações de *bullying* na escola apresentaram 1 produção cada um e isso equivale a 9% das produções para cada estudo.

Quanto a distribuição da produção por região brasileira, a maioria dos estudos foi desenvolvido na região sudeste do país. Foram encontrados 4 estudos oriundos de São Paulo e 2 de Minas Gerais na região sudeste. Enquanto a região sul apresentou 2 trabalhos do Rio Grande do Sul, seguido de Paraná com 1 produção. A região centro-oeste contribuiu com 1 estudo em Mato Grosso do Sul e 1 estudo no Distrito Federal, enquanto o nordeste foi representado com 1 estudo realizado na Paraíba.

Estas produções analisadas na segunda etapa de consultas apresentaram especificidades de diferentes categorias de estudantes e a relação que esses grupos mantêm com a escola. As crianças circenses, por exemplo, apresentam uma média de rotatividade de dez a quarenta escolas por ano, podendo permanecer apenas uma semana em cada lugar. Nesse caso, o estudo analisado aponta que o acesso à escola tem sido garantido, mas foi constatado preconceito, exclusão e falta uma metodologia voltada para as crianças que apresentam alta rotatividade nas escolas.



O estudo relacionado à comunidade cigana destaca um dado referente ao mapeamento sociocultural dessa etnia que apresenta uma carência de políticas públicas de moradia, saúde e educação. A comunidade cigana pesquisada tem acesso à escola, porém uma pequena quantidade das crianças frequentam a escola regular devido à distância desta. Destaca a importância do papel da escolarização dos povos ciganos para a construção da cidadania, mas alerta para a dificuldade do professor para lidar com a diversidade e especificidades da língua e cultura cigana.

Nessa mesma direção, com complexidades e especificidades outras, a educação indígena difere da educação escolar indígena e os estudos relativos às comunidades indígenas tratam da educação escolar indígena apresentando peculiaridades que envolvem problemáticas territoriais e culturais até que tipo de ascensão social que a escolarização pode promover para os membros desse grupo étnico.

Outro desafio para a educação é atender às crianças migrantes, especialmente das regiões de fronteira do país que foi o objeto de um dos estudos analisados. Este estudo alerta para os problemas de exclusão social e educacional enfrentados nas regiões fronteiriças em que se encontra crianças e adolescentes que não concluem ou até não iniciam seu processo de escolarização, devido fatores múltiplos, dentre eles a escassez de políticas públicas.

Nos estudos analisados podemos perceber que a presença de preconceito e discriminação na escola enfrentados pelos sujeitos pesquisados é uma constante e um dos aspectos da exclusão escolar. Nesse sentido, um dos estudos aborda a percepção dos professores de uma escola pública sobre o fenômeno do *bullying* na escola, considerando o *bullying* como um reflexo do despreparo da escola em receber os alunos considerados diferentes. Dentre as características dos sujeitos discriminados na escola estão os aspectos físicos, socioculturais, cognitivos, entre outros que são alvo de *bullying* na escola.

Em um outro grupo de sujeitos, que se apresenta como pertencente ao grupo dos que necessitam uma atenção especial e uma política educacional de inclusão voltada para incluí-los na sociedade, se encontram crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida. Foram encontrados cinco estudos relacionados a essa categoria de sujeitos muitas vezes considerados os “alunos problemas” da escola por apresentarem desvios do comportamento considerado ideal para o convívio social. Dentre os aspectos identificados nos estudos analisados, podemos destacar uma relação conflituosa entre esses estudantes e a escola, em que

mesmo que esses estudantes percebem a importância da escola, mas vivem com a possibilidade de uma expulsão, transferência ou evasão. No entanto, uma das conclusões aponta que uma maior frequência na escola contribui para reduzir as reincidências. O uso de armas e de drogas entre esses adolescentes.

Esses estudos mais específicos, assim como as produções examinadas na primeira etapa das consultas para este trabalho, apresentam uma preocupação quanto ao preparo das escolas e professores para promover a inclusão desses sujeitos considerados os diferentes e indicam que o acesso é garantido, mas as condições de receber os sujeitos na sua diversidade ainda são precárias em diversos contextos.

A análise dessa pequena amostragem de produções selecionadas ainda não contemplou toda a diversidade de categorias de sujeitos e situações de exclusão na escola, mas propiciou a percepção da diversidade de sujeitos que a escola deve atender com qualidade e compromisso em um movimento de inclusão numa perspectiva de educação para todos.

Nesse sentido, na apresentação da coletânea *Tornar a educação inclusiva* (UNESCO, 2009), Vincent Defourny chama a atenção para o fato de que:

Em alguns países, de acordo com Ainscow, o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. (UNESCO, 2009, p. 5)

Estudos relacionados à inclusão de ciganos, circenses, indígenas, quilombolas, imigrantes, jovens em conflito com a lei ou que cumprem medidas socioeducativas, estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, estudantes que experienciam o *bullying* na escola, entre tantos outros casos que o multiculturalismo, a diversidade humana e os contextos sociohistóricos podem apresentar estão contemplados quando se fala em educação para todos. Seguindo esse raciocínio, compreendemos e defendemos que falar em inclusão é falar em inclusão de todos os excluídos.

Compreendemos também que a inclusão escolar, envolvendo as mudanças necessárias para a promoção de um ambiente inclusivo, com práticas e metodologias inclusivas, rompimento de barreiras, mudanças paradigmáticas orientadas para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas

habilidades é uma inclusão restrita que está à caminho, porém longe de ser uma inclusão que atinge o ideal da educação para todos. Por sua vez, Ainscow considera que “*o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão*” (UNESCO, 2009) e sinaliza para várias maneiras de definição adotadas em diferentes países e escolas. A propósito, o autor tipifica 5 formas de conceituar inclusão - inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial, inclusão como resposta a exclusões disciplinares, inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão, inclusão como forma de promover escola para todos e inclusão como Educação para Todos - e propõe a inclusão como uma abordagem de princípios à educação.

No Index, portanto, inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 20)

Pensar a inclusão como educação para todos é pensar na universalização do acesso e permanência na escola, pensando os deficientes e os diversos grupos excluídos. E hoje, entendemos que é pensar a inclusão para além das deficiências e para além dos diversos grupos sujeitos à exclusão, não só garantindo o acesso e a permanência deles na escola. “*Inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos. Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças*”. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 9)

## 5. UM OLHAR PARA OS VALORES INCLUSIVOS

Como já foi mencionado nesse trabalho, os professores e professoras não são únicos agentes responsáveis pela promoção da inclusão na escola, mas sua prática docente tem um peso considerável na construção de uma escola inclusiva e promoção de uma educação baseada em valores inclusivos. Acontece que “*sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos [...] o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja*” (MENDES, 2006, p. 396). Ainda que concordemos com Ferreira que inclusão “*é um conceito que está*

*ainda sendo construído*” (FERREIRA, 2005, p.43), acreditamos que a concepção de inclusão adotada pelos professores, professoras e profissionais da educação norteia ou influencia consideravelmente nesse processo de construção.

Segundo Ferreira,

Inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial. Contudo, mesmo com muitas controvérsias quanto ao seu significado, já existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição. [...] inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja [...] que inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. [...] pressupõe a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas [...] pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si [...] pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças. (FERREIRA, 2005, pág. 43, 44)

Porém, Booth y Ainscow consideram que *“a inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos”* (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 21) e montam um sistema de valores inclusivos que se inter-relacionam para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Esse sistema abarca uma lista de valores inclusivos, resultante de uma série de discussões com professores, alunos e outros, que abrange palavras como igualdade, direitos, participação, comunidade, respeito pela diversidade, sustentabilidade, não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança/otimismo, e beleza que representam um valor que afetam a estrutura, as relações e o espírito. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 21)

Nessa direção, as observações não sistemáticas das práticas docentes de seis professoras do ensino fundamental I no cotidiano de uma escola da rede municipal de Recife, realizadas durante as atividades práticas das disciplinas de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão - PEPE e Estágio da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco levaram à formulação de uma lista de palavras citadas pelas professoras quando se referiam ao termo “inclusão”. Destacamos que embora esses sejam dados não sistematizados, e por isso mesmo não receberam um tratamento criterioso no âmbito da pesquisa científica, acreditamos que eles podem servir aqui como ilustração acerca do que um pequeno grupo pensa sobre a inclusão.

Quadro 1: Palavras citadas por cada professora

P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6
Disponibilidade	Integração	Oportunizar	Decreto	Decreto	Atenção
Atenção	Respeito	Amor	Respeito	Parceria	Amor
Ética	Superação	Colaboração	Parceria	Profissional	Respeito
Profissionalismo	Amor	Inclusão	Profissionalismo	Comunidade	Cooperação
Parceria	Dificuldade	Readaptação	Dignidade	Direito	-

De um universo de 29 palavras citadas, destacaram-se as palavras amor, respeito e parceria que aparecem em três consultas cada. Decreto, profissionalismo e atenção aparecem duas vezes cada uma. 14 palavras são citadas apenas uma vez.

As palavras citadas não podem ser analisadas dissociadas de um contexto histórico. Essas palavras estão carregadas de significados apreendidos de um discurso disseminado através de estâncias de poder legitimadas pelo saber científico produzido, capaz de construir as subjetividades e de orientar as práticas docentes.

Compreendemos que palavras como amor, atenção, respeito carregam uma carga semântica que abrange o conceito de generosidade. Sekkel, em sua tese de doutorado em educação, comenta que a generosidade e a solidariedade “são temas que estão no âmago da discussão sobre inclusão”, definindo generosidade como uma virtude que exerce uma doação que vai além do interesse em direção ao amor. (SEKKEL, 2003, p.6)

Assim como decreto, direito e ética transmitem um apelo moral de dever a ser cumprido através de um profissionalismo também citado. “O foco em direitos constrói-se a partir da preocupação com a igualdade. É uma forma de expressar o igual valor das pessoas uma vez que elas são igualmente detentoras de direitos” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 22)

Analisando outras palavras citadas, é possível perceber uma concepção de inclusão que perpassa o paradigma da integração ou da educação especial na perspectiva da inclusão, com palavras como dificuldade, superação, readaptação, oportunizar o acesso do incluído com uma relação de parceria com os pais e com o atendimento educacional especializado, nos moldes da educação especial.

As professoras observadas não citaram nenhuma palavra referente as denominações usuais direcionadas às pessoas deficientes, como surdo(a), cego(a), especial ou necessidades educativas especiais, por exemplo. Também não nominaram

nenhum grupo específico considerado excluído social ou escolar, como pessoa em vulnerabilidade, minoria étnica, circense, entre outros. As palavras citadas não especificaram sujeitos específicos como objeto da inclusão. Nesse caso, podemos considerar essas palavras como o sistema de valores inclusivos específico da escola observada. Partindo da lista montada por Booth y Ainscow como um pressuposto, mas não como um determinante, os próprios autores consideram que:

Nem todos concordarão com nossa estrutura. Podem até concordar com as descrições de valores no conjunto, mas preferem usar títulos diferentes, mais fortemente relacionados com linhas de pensamento, motivação e experiência em suas próprias vidas. Uma vez que os valores devem incitar a ação, as palavras usadas para resumi-los diferirão entre pessoas e grupos. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 26).

Além disso, considerando a diversidade apontada por Ainscow e outros autores (UNESCO, 2009) sobre o conceito de inclusão, analisamos as palavras citadas e relacionamos aos resultados dos estudos disponíveis na internet em que a análise dos resumos apresentam que professoras e profissionais de educação concebem inclusão sob diferentes enfoques. Um dos estudos utilizados no nosso corpus registra que professores e profissionais de educação “conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares” (trecho de um estudo constante do corpus desta monografia - TCC – 1.d). Assim como um outro estudo acrescenta-nos que “os aspectos implícitos da instituição escolar acerca da inclusão escolar estão atrelados a distintas representações: possibilidade de desenvolvimento educacional, espaço de socialização e práticas compensatórias” (trecho de um estudo constante do corpus desta monografia - TCC – 6.a).

Além de diferentes enfoques sobre o que é inclusão e de diferentes percepções de sistemas de valores inclusivos, também a escola é entendida como um organismo em movimento, assim Booth e Ainscow ressaltam que “*a inclusão é um processo incessante. O único sentido em que queremos proclamar a escola como ‘inclusiva’ é quando ela está comprometida com uma jornada de desenvolvimento orientada por valores inclusivos*” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 28).

## 6. O CONCEITO DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Diversos estudos analisados nesta monografia apontaram para uma “confusão” quanto ao conceito de inclusão, fato este já expressado por diversos autores (MENDES, 2006; AINSCOW in UNESCO, 2009). Porém, enumeramos alguns conceitos ou ideias de inclusão que vão ao encontro de uma educação para todos.

Assim, destaca-se que na opinião de Mantoan, inclusão é “*uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico*” (MANTOAN, 1998, p.1). No Index para a inclusão, “*é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele*” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 20). Do ponto de vista de Sasaki, “*inclusão é um processo mundial irreversível*” (SASSAKI, 2005, p.23). Para Ferreira, por sua vez, inclusão “*é um conceito que está ainda sendo construído*” (FERREIRA, 2005, p. 43), no entanto a autora apresenta como consenso entre os estudiosos do tema que “*inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional*” (FERREIRA, 2005, p. 43).

Ainda em Ferreira (2005), encontramos a referência de Ainscow e Tweddle sobre a “considerável confusão sobre o significado da inclusão” (Ainscow e Tweddle, 2003, p.10-11 apud FERREIRA, 2005, p.44). Todavia, a autora enumera quatro elementos chaves identificados no conceito de inclusão adotado por Ainscow e Tweddle, que são descritos a seguir:

*Inclusão é um processo, o quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender;*

*Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica coleta contínua de informações que são valiosas para entender a performance dos alunos a fim de planejar e estabelecer metas;*

*Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.*

*Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional. Envolve o monitorando cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que esses alunos não sejam excluídos (FERREIRA, 2005, p. 44,45).*

Quando falamos em inclusão na perspectiva de educação para todos, podemos perceber que permanece a “confusão” de um conceito que segue “em construção”. Nas palavras de Mendes, o referido conceito é ambíguo como a autora argumenta a seguir:

Considerando, entretanto, que o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006, p. 401)

Tais ideias sobre inclusão, no entanto, não esgotam o conceito de inclusão como educação para todos. Quando se fala em inclusão como *uma inovação* isso pode ter uma interpretação ambígua porque pode-se considerar que se refere a uma inovação do paradigma da integração ou pode-se compreender como uma inovação para qualquer grupo específico de alunos a ser incluído na escola inovadora. Ao passo que ao se conceber a inclusão como uma *abordagem baseada em princípios* será sempre necessário compreender que tipo e abrangência da participação se propõe nesse conceito, por exemplo.

Além disso os paradigmas são postos e quebrados a cada momento e novos paradigmas surgem com novos sistemas de crenças e valores que orientam novas práticas e novos olhares. Assim que inclusão *é um processo mundial irreversível* até que um novo paradigma surja para contestar essa ideia.

Assim o que podemos compreender sobre o conceito de inclusão na perspectiva da educação para todos é que esse termo segue em processo de construção, porém está ligado à participação democrática de todos na escola e na sociedade. Em outras palavras, o conceito de inclusão na perspectiva da educação para todos vai sendo construído na mesma medida em que a escola e a sociedade se torna mais inclusiva. Ou seja, não se trata de uma teoria dissociada de uma prática e sim de uma prática associada a valores inclusivos. Valores inclusivos estes que também podem mudar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anunciamos já na introdução desta monografia que defenderíamos a inclusão escolar para além das deficiências, numa perspectiva de educação para todos, a partir da investigação do conceito de inclusão presente na literatura especializada e nos documentos que regem a Educação e a sociedade, configurando-se em um estudo de carácter teórico.

Frente a isso, buscamos mapear a concepção de inclusão defendida pela comunidade científica, particularmente no Brasil, bem como pelos dispositivos legais, de modo a compreender como a inclusão para além das deficiências é percebida, em particular, em nosso contexto socioeducacional.

Durante o processo de pesquisa verificamos que não há um conceito de inclusão construído que sirva como base norteadora de uma escola inclusiva ou de uma educação inclusiva. Ao contrário, o que encontramos na literatura específica foi a existência de uma confusão conceitual, em que se admite a coexistência de vários conceitos de inclusão percebidos pela comunidade escolar e considerados pelos teóricos como conceitos ainda em processo de construção.

Do mesmo modo percebemos que essa confusão conceitual é refletida na escola a partir dos resultados de estudos realizados sobre a temática com professores e profissionais da educação, pais e alunos.

Acrescentamos a isso o fato de que o termo inclusão passou a ser difundido na educação como uma alternativa à integração de sujeitos deficientes na escola regular e isso possivelmente desencadeou a formação das ideias sobre inclusão voltada para pessoas com deficiência, ideia essa que foi ainda mais fortalecida pela luta dos movimentos sociais, especialmente de pessoas deficientes, por garantias de direitos sociais e educacionais.

Com isso a presença de alunos com deficiência na escola comum levou a escola e, especialmente, os professores a transformações para atender esse novo grupo de estudantes. Transformações essas de ordem estrutural, das práticas pedagógicas, das relações interpessoais, dos recursos materiais, do currículo, das atitudes frente a comunidade, entre outras. Provavelmente, esse novo quadro que se apresentava a escola foi fato gerador de um discurso recorrente de que a escola não estava preparada para receber os estudantes com deficiência, assim como o professor não estava capacitado para atender a essa categoria de estudantes.

Certamente esse forma de compreender a inclusão prevaleceu e se sobressaiu nos estudos e documentos que orientam a escola e os professores mesmo que os dispositivos legais e diversas publicações específicas do campo da educação expressasse a educação como direito de todos sem discriminações, fazendo alusão, inclusive a outros grupos nomeadamente considerados em exclusão social e educacional.

Acreditamos que esse trabalho se justificou pela necessidade de compreender o conceito ou conceitos de inclusão, para ampliá-lo em direção a inclusão de todos os sujeitos excluídos do discurso, do debate e principalmente das práticas de inclusão realizadas no contexto educacional, já que vivemos em uma sociedade de tantas desigualdades sociais em que diversos outros grupos precisam ser incluídos para aumentar e melhorar sua participação, valorizando a diversidade da pessoa humana e garantido os direitos fundamentais.

Por isso, entendemos que falar de inclusão vai mais além das deficiências e para além dos diversos grupos sujeitos à exclusão, não só garantindo o acesso e a permanência deles na escola, até porque os documentos legais e os estudos analisados afirmaram e reafirmaram que a garantia de acesso na escola de educação básica está sendo respeitada no Brasil. Porém o tipo de acolhimento, a qualidade do ensino, as condições favoráveis para a permanência, o tipo de participação, as perspectivas de avanço educacional e social são apenas algumas das outras dimensões que a inclusão deveria contemplar e isso a maioria dos estudos demonstraram que não está sendo contemplada de maneira satisfatória para uma inclusão escolar bem sucedida nos diversos contextos e para os diversos grupos que necessitam ser contemplados com a inclusão.

Essa realidade da inclusão escolar brasileira, demonstrada através de estudos produzidos nas cinco regiões geográficas do país – embora a maior produção esteja concentrada na região sudeste – com distintas abordagens – relacionadas à discussão teórica, às concepções e subjetividades dos sujeitos envolvidos ou relativos às experiências de inclusão – e voltadas para diversas categorias e grupos de estudantes – crianças e jovens deficientes, circenses, ciganos, no cumprimento de medidas socioeducativas, estrangeiros em escolas de fronteira, indígenas – nos revela que também no âmbito nacional existe a dificuldade de eleger um conceito de inclusão para servir como base filosófica norteadora da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Isso porque a diversidade de sujeitos e contextos, a multiculturalidade presente em um país de dimensões e características continentais como o Brasil, além da

desigualdade social marcante na nossa sociedade, são fatores que nos levam a pressupor a necessidade de inclusões sociais e inclusões educacionais também diversificadas que atendam o ideal da educação para todos.

Diante do exposto, a referida pesquisa não identificou um conceito ideal de inclusão na perspectiva da educação para todos, até porque todas as leituras, observações e reflexões desenvolvidas durante a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mais precisamente durante o processo dessa pesquisa, apontam para a não existência de uma escola ideal e única com alunos e professores ideais e uniformes. Ao contrário, a escola é um espaço marcado por conflitos, os professores e os estudantes são tão diversos quanto pode ser a diversidade humana, além disso cada contexto escolar e social oferece novos desafios e oportunidades outras para a escola, o professor, o aluno e a comunidade. Desta forma, não é surpreendente que não tenha um conceito de inclusão que consiga contemplar a todos e cada grupos de excluídos em todos e cada contexto.

Porém a confusão e/ou variedade de conceitos e ideias sobre inclusão parece prejudicar, em certa medida, a implantação da inclusão escolar na perspectiva da educação para todos, porque tudo pode ser considerado inclusão ao mesmo tempo que nada pode ser considerado inclusão. Do mesmo modo, qualquer situação poder receber uma leitura baseada nos valores inclusivos, ao passo que pode haver a interpretação de que tal situação ou tal categoria de aluno já está incluído e não precisaria de uma atenção com base nos princípios da inclusão.

Por isso entendemos que a compreensão dos conceitos de inclusão vigentes é necessária e importante para compreender como a escola também contribui para a exclusão de algumas categorias de alunos. Também é importante a construção de valores inclusivos que orientem a construção de uma escola inclusiva e de uma prática pedagógica inclusiva. Além disso os contextos devem ser considerados como elementos-chaves ao pensar uma educação inclusiva, afinal o contexto de uma criança circense é distinto do contexto de uma criança cigana por mais aproximações que esses grupos aparentem ter. Assim como o contexto de um estrangeiro estudante de uma escola de fronteira é distinto do contexto de um estrangeiro estudante de uma escola situada em um local central de uma metrópole. E muitos mais exemplos poderiam ser somados a estes, dando a dimensão da importância que entendemos e damos ao contexto.

Isso porque entendemos inclusão não é apenas como a garantia de que todas as crianças, jovens e adultos entrem na escola, tenham acesso aos recursos materiais e

tenham um ensino baseado em um currículo democrático. Inclusão pressupõe um olhar e uma ação para a educação desses sujeitos que vá além do acesso, mas que acesse o ser humano que cada um é, com suas diferenças e necessidades de toda e qualquer ordem e que ultrapasse os muros da escola em que, de fato, cada sujeito terá a oportunidade de saber se realmente conseguiu ser incluído.

Decerto que essa monografia também não esgota o tema proposto referente ao conceito de inclusão numa perspectiva da educação para todos, porém a pesquisa desenvolvida nesse momento atendeu uma inquietação sobre o porquê dos discursos recorrentes a respeito da inclusão escolar e contribui para ampliar a compreensão em torno do paradigma da inclusão com base nos conceitos e ideias adotados por teóricos e profissionais de educação.

Também contribuiu para instigar outros questionamentos referentes a como se dá a construção das representações sobre inclusão no campo educacional? Que representações sobre inclusão são elaboradas pelos professores e professoras? Que significados e conceitos essas representações agregam e que peso tem nas ações desses profissionais no contexto escolar?

Esses questionamentos podem levar a outras pesquisas que venham a contribuir no processo de construção de uma escola inclusiva para todos e todas, inclusive para os estudantes considerados incluídos só porque acessaram a escola. Além disso esses outros estudos são recomendados também porque podem contribuir para uma educação inclusiva que contemple além do aluno, o professor e professora que, como profissional de educação, também está sujeito a sofrer o processo de exclusão na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3ª edição, 2011. Disponível em <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>> Acesso em 08 de novembro de 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <[http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf205a214.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm)> Acesso em 15 de abril de 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 30 de novembro de 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em 30 de novembro de 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- COMENIUS. **Didática Magna: Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos**. 1621 – 1657. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>> Acesso em 03 de novembro de 2014.
- FÁVERO, Osmar et al (orgs). **Tornar a educação inclusiva** – Brasília: UNESCO, 2009.
- FERREIRA, Windys B. **Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005.
- LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Revista Pátio, ano II (1998). Disponível em <<http://www.associacaosaolucas.org.br/artigos/Todas%20as%20criancas%20sao%20bem-vindas%20a%20escola!.pdf>> Acesso em 26 de maio de 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **"Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças."** *Revista Nova Escola* 3.05 (2005). Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>> Acesso em 15 de abril de 2013.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. *Inclusão: Revista de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de educação especial, n.1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 03 de novembro de 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, Secretaria de educação especial, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 03 de novembro de 2014.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. São Paulo, 2003

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In RODRIGRES, David (org). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, Salamanca: 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, 1990.